

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE DO EDUCADOR ALFABETIZADOR

IDENTITY AND THE FIRST-GRADES TEACHER SUBJECTIVITY

MARIANTE, Maria Alvina Pereira

Centro Universitário UNIVATES

smariante@hotmail.com

GRASSI, Marlise Heemann

Centro Universitário UNIVATES

marlisehg@terra.com.br

RESUMO Neste texto sobre o Estado da Arte, pretende-se abordar alguns conceitos de representação cultural e de produtividade discursiva, correntes no campo dos estudos culturais, assim como propor a aproximação de noções de subjetividade ancorada na abordagem pós-crítica, arqueogeneologia foucaultiana. Busca-se entender como se dá o processo de identidade da formação docente, a partir de determinado contexto cotidiano e nas relações sociais. Como as identidades se inscrevem em um processo reflexivo, o professor, ao falar de suas próprias vivências, conta a si mesmo, as suas qualidades pessoais, as suas experiências e vivências. Nesse sentido há discursos que se inter cruzam para dar visibilidade aos fatos e vivências. Há pequenas histórias de vida, pequenos casos do cotidiano, que, em determinado momento histórico, possibilitam o esquadramento do objeto, formação de professores, uma vez que essas práticas discursivas subjetivam determinado sujeito professor.

Palavras-chave: Subjetividade. Professor alfabetizador. Práticas discursivas.

ABSTRACT In this paper on the State of the Art there is an attempt to approach some cultural representation and discursive productivity concepts, usual in cultural studies, as well as to propose bringing together subjectivity notions based on the post-critical, archeo-genealogical, foucaultian approach. Furthermore, there is an attempt to understand how the teacher's identity formation process happens, from a specific daily context and in the social relationships. As these identities are inserted in a reflexive process, the teacher, while speaking about his/her experiences, tells himself/herself about his/her personal qualities and experiences. According to this, there are discourses that intercross to give visibility to facts and experiences. There are little life stories, little daily life happenings that in a specific historic moment enable the squaring of the object, teacher education, once these discursive practices subjectivate a specific teacher-subject.

Keywords: Subjectivity. First-grades teacher. Discursive practices.

INTRODUÇÃO

As vivências e as histórias de vida podem mostrar como se constituíram os diferentes modos de entender o ser professor. Segundo Nóvoa (1992), o percurso que cada professor faz, na construção da identidade profissional, define a singularidade docente, ou seja, o modo de cada um ser professor. Essa construção dá-se gradativamente, a partir de concepções que o docente tem sobre educação, pelas escolhas metodológicas e pelo estilo pessoal de reflexão sobre a ação. Na mesma direção, Arroyo (2000) ao afirmar que cada grupo de docentes tem “experiências peculiares do reconhecimento social” (p.13), escreve: “Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres [...]. São as imagens dos outros projetadas sobre o magistério” (p.13). Santos (2000) também enfatiza a autobiografia como um dispositivo potencializador da emancipação: nossa história, nossas memórias, nossas trajetórias singulares, nossas diferentes formas de estar sendo no mundo; nossas interrogações, nossas inquietações, nosso desassossego, são marcas invisíveis presentes na organização de nossas investigações, desde a problematização inicial à configuração final do objeto de pesquisa.

Isso mostra que processo identitário apresenta-se ligado à capacidade que temos no exercício da autonomia quando desenvolvemos nossas atividades docentes, pois o modo como cada professor concebe o ensino está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. De forma semelhante, conforme a perspectiva pós-crítica, o indivíduo, ao descrever e relembrar fatos, conflitos, encontros e desencontros vivenciados, passa a compreender a forma de sua constituição como sujeito, favorecendo seu despreendimento de tudo aquilo que o normatizou. Talvez, assim, consiga desautomatizar seus pensamentos e desarticular tudo o que o enclausurou e o normatizou. Talvez possa constituir uma ética que proporcione um modo de constituição de seu próprio eu como forma de se reinventar enquanto sujeito. Pensando assim, a subjetivação é a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas.

Essa busca de aproximação entre os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos pode ser produtiva na medida em que favoreça um maior entendimento de cada um deles, assim como investir na compreensão e em novas formas de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentidos ao mundo.

SUBJETIVIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS

Segundo Ortega (1999) a subjetividade é marcada pela possibilidade de o sujeito conhecer a si próprio para poder conhecer o outro. Há, então, para o autor, uma estética de si. Há sempre um corpo falando, pois os significados são múltiplos, contínuos ininterruptos. Os silêncios são pausas altamente significantes. As práticas de si não são inventadas pelos indivíduos, mas constituem esquemas que eles encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais. Para Foucault (2000), o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ele é produzido no interior de saberes. Somos produzidos e inventados por práticas discursivas. Foucault (1995) esclarece:

uma prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (p.136).

Pode-se dizer que Foucault (1995) propõe o termo práticas discursivas para referir-se ao sistema de relações que, para um discurso dado regula as localizações institucionais das diversas posições que o sujeito pode ocupar. Além disso, mostra que há discursos que se inter cruzam para dar visibilidade aos fatos e vivências. Há pequenas histórias de vida, pequenos casos do cotidiano, que, em determinado momento histórico, possibilitam o esquadriamento do objeto, formação de professores, uma vez que essas práticas discursivas subjetivam determinado sujeito professor. As vivências e as histórias de vida podem favorecer para mostrar como se constituíram os diferentes modos de entender o ser professor. Esses discursos que subjetivam, não foram e não são os mesmos e isso geralmente instiga e leva a pensar, a suspeitar a problematizá-los. Ora, os discursos educacionais que constituem práticas contextualizadas em uma determinada época, certamente já se apresentaram em tempos passados, mas com outras descrições. Há sempre saberes que se engendram e se organizam para atender a uma vontade de saber. Há verdades, enquadramentos que são inventadas em momentos marcados por determinadas rupturas, inflexões ou recomeços. São verdades 'inaparentes', ainda

que não ocultas, regimes de verdade, ou seja, procedimentos regulados para: a produção, a lei, a circulação e o funcionamento dos enunciados discursivos. Essas verdades estão relacionadas a sistemas de poder que as produzem e a efeitos de poder que elas induzem e que as reproduzem. Foucault (2000) escreve: “A verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é desse mundo; ela é produzida nele e produz efeitos regulamentados de poder [...]” (p.12).

Os diferentes discursos ou práticas discursivas são marcadas por momentos de inflexões e recomeços. É preciso deter-se em algumas delas no sentido de mostrar como essas verdades, que estão relacionadas a sistemas de poder, produzem sentidos e determinados efeitos. Neste texto, pretende-se buscar alguns pontos de inflexões - práticas discursivas - voltadas para o exercício do professor alfabetizador – procurando mostrar a forma como fomos produzidos “da forma que somos e nos tornamos as pessoas e professores que somos” (WALQUERDINE, 1995, p.220).

PRÁTICAS DISCURSIVAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sobre a invenção e condições históricas referentes ao exercício docente de professores alfabetizadores, Chartier (2006) mostra que na França, ainda no século XVII, era preciso alfabetizar para melhor fixar o catecismo e a ciência da salvação. A preocupação primordial do professor deveria ser com a leitura, ou seja, na capacidade de ler como um meio mais seguro para que o aluno atingisse os ensinamentos religiosos. O professor deveria ser, antes de mais nada, um bom repetidor de preceitos morais, com capacidade de impor o silêncio e a atenção por meio de sua autoridade.

De forma semelhante, Dreyfus e Rabinow (1995) explicitam que, desde o século XVIII, as instituições como a família e a escola eram mobilizadas para assumir funções pastorais. Isto pressupõe que o poder pastoral esteve, durante séculos, associado a uma instituição religiosa definida que se ampliou subitamente por todo o corpo social, uma vez que encontrou apoio numa multiplicidade de instituições.

No século XVIII, os princípios pedagógicos das pequenas escolas (*petites écoles*) fundamentavam-se na ideia da *Queda do homem*. Para os *jansenistas*, a

criança representava a imagem *dessa 'queda'*, uma vez que ser mulher e ser criança significava nenhuma liberdade, nenhuma palavra, alguém que imita tudo e ignora tudo.

Verifica-se que, no século XVII, os enunciados discursivos do racionalismo cartesiano estão presentes como uma episteme. Foucault (2000) emprega o termo episteme como um conjunto de regras que governa a produção de discursos em uma época determinada. Surge, então, um novo movimento em que as idéias lógicas, verificáveis fazem parte de uma exigência fundamental dos saberes.

O surgimento dos Estados Nacionais modernos e o desenvolvimento das sociedades industrializadas, o aumento das riquezas e o crescimento demográfico, no final do século XVIII, constituem-se em condições de possibilidade do surgimento das sociedades disciplinares. Nesse momento, interessa produzir corpos submissos, exercitados, ou seja, corpos dóceis com o menor custo de repressão possível.

A crise da metafísica, a desvinculação das Ciências Humanas dos ensinamentos estabelecidos pela Filosofia, a invenção do liberalismo no século XIX, compreendido como uma nacionalidade de governo, possibilitaram que os saberes estruturados (Psicologia, a Lingüística) tivessem seus espaços resguardados. Na década de 60, houve sensível destaque as abordagens behavioristas e o inatismo.

No Brasil, durante décadas houve o discurso hegemônico dos métodos de alfabetização, isto é, o método sintético e analítico, com o objetivo de conduzir o aluno ao reconhecimento da palavra, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. Tratava-se de uma abordagem comportamental da aprendizagem, de natureza cumulativa baseada na cópia, na repetição e no reforço.

A partir de 1980, surgem novos modos de entender o processo de alfabetização. Com o surgimento de pesquisas na área da Psicologia Cognitiva e da Psicolingüística, as práticas discursivas da abordagem cognitivista são reinventadas e entendidas como discursos dominantes na educação escolar brasileira. Desde o Ensino Básico, passando pelos cursos de Formação de Professores, até os Cursos Superiores o que se verifica é a hegemonia de um discurso pedagógico que toma como importante os resultados de estudos da Psicologia Genética.

Pode-se dizer que o pensamento construtivista passou a fazer parte do modo de pensar na educação brasileira, constituindo-se como um regime de verdade, estabelecendo regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros. Além

disso, passam a regular e normalizar as ações de professores alfabetizadores, na medida em que estabelece um campo de visibilidade e de dizibilidade a respeito das atividades de sala de aula. Não se coloca em discussão o valor de verdade da abordagem construtivista, mas seus efeitos de verdade enquanto prática discursiva. Há uma ordem do discurso que permite que algumas coisas sejam ditas e outras não e isso passou a balizar, a normalizar as ações dos professores.

Na esteira da abordagem cognitivista, década de 90, surgem documentos oficiais tais como – Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que “objetivam orientar os professores no seu fazer pedagógico” (p.11). Nesse sentido, são documentos oficiais que foram inventados para governar todos os currículos nacionais, como uma das formas privilegiadas de um dispositivo de controle e de normalização, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais.

Essas diferentes formas de pensar o ensino estão ancorados nas discussões propostas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultural) que imprimem alguns pressupostos para a educação no final do século XX e início do século XXI. Surge, com isso, a proposição apoiada nos três pilares básicos da educação, ou seja, *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*, conforme relatório de Jacques Delors (2002, p.82).

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre o desempenho dos estudantes de Ensino Básico relativo aos resultados de pesquisas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Recentes pesquisas mostram que muitas crianças de 4º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, não apresentam um nível satisfatório de compreensão leitora. Ora, os fortes apelos que o mundo atual exerce sobre as pessoas exigem novas posturas, pois a capacidade de desenhar letras e decodificar códigos não é suficiente, uma vez que, na trajetória dos países desenvolvidos, no final do século XX, somente há espaço para o leitor que lê compreensivamente e que domina o código escrito, como verdadeira condição para a conquista da cidadania. Segundo Kleiman (1995), o indivíduo, cedendo aos apelos da cultura grafocêntrica, deve conhecer o funcionamento do sistema de escrita para que possa se engajar nas práticas sociais letradas. Acrescentado a isso há preocupação governamental com evasão escolar e índices negativos da alfabetização. Desse modo, para minimizar os problemas de repetência

e evasão, o Ministério da Educação inicia, gradativamente, a discussão a respeito da inclusão de todas as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Estará aí a ideia ou a possibilidade latente de dizer que os professores não estariam exercendo a arte de bem ensinar, enquanto atividade planejada e avaliada? Esses enunciados discursivos, como não são neutros, não estariam sendo internalizados como táticas para a articulação de algumas mudanças?

A partir de 2001, outro modo de entender o ensino passa a fazer parte das discussões e argumentos da Secretaria de Educação Básica / MEC, no sentido de apresentar o documento oficial que propõe as orientações gerais para implantação do *Ensino Fundamental de Nove Anos*. Objetivamente, em 6 de Fevereiro de 2006, a lei nº 11.274 é sancionada. Surge, então, uma prática discursiva que, ao ser produzida, gera efeitos de verdade nos sujeitos alfabetizadores. Trindade (2004), apoiada em Foucault, argumenta que os discursos ao produzirem saberes que, articulados, constituem políticas que passam a funcionar como condições de possibilidades para que ordens sejam validadas e mantidas. Além disso, a autora enfatiza que a modernidade, ao apostar no processo de escolarização da infância, recria argumentos “como os de apoiar o desenvolvimento econômico, social e político” (p. 385). Entendemos que esses documentos e orientações podem ser tomadas como dispositivos disciplinares que, de certa forma, desencadearão diferentes modos de entender a atividade docente, ou seja, nortearão as práticas pedagógicas, pois segundo Larrosa (2004) os dispositivos pedagógicos estabelecem mediação do sujeito consigo mesmo, além de estarem permeadas por relações de poder-saber que, por sua vez, são constituidoras de determinado sujeito alfabetizador.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ao elaborar este texto não tivemos a pretensão de apresentar um estudo de dimensão histórica no que se refere às diferentes perspectivas teóricas, discursos, que, grosso modo, foram se estabelecendo. No entanto, essa retomada, mesmo que breve e sucinta, fez-se necessária para podermos compreender como o sujeito (professor/ alfabetizador) foi se constituindo.

Ao escrevermos, partimos das seguintes proposições e problematizações:

- Há interesse e preocupação especial com o sujeito infantil?
- Esses mecanismos de governamentalidade realmente controlam e normatizam a ação docente?
- Como esses discursos se constituíram?
- Há determinadas práticas discursivas que constituem necessidade de alteração curricular voltada para a ação do professor alfabetizador?

Ao refletir sobre essas questões, não buscamos respostas, mas novos questionamentos. Larrosa (2004, p.330) explicita que talvez seja preciso transformar aquilo que somos em problema. Talvez seja necessário converter “o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante”.

MARIA ALVINA PEREIRA MARIANTE

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Educação e Letras do Alto Taquari (1973), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é professora do Centro Universitário Univates. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, dificuldades de aprendizagem, leitura, compreensão leitora, desenvolvimento cognitivo-leitura e fracasso escolar e práticas argumentativas. Suas últimas produções estão voltadas para temas referentes aos discursos do ensino da Língua Portuguesa e pesquisa sobre as provas do ENADE.

MARLISE HEEMANN GRASSI

Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade de Caxias do Sul (1978), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Atualmente é professor adjunto do Centro Universitário UNIVATES. Atua como Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, aprendizagem, avaliação, formação de professores e epistemologia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: NESP, 2005.

_____. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO. São Paulo: Cortez, 2002.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault** – uma trajetória filosófica para além de o estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999 a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999 b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000 a.

_____. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 b.

_____. **O que é o autor?** Lisboa: Passagens/ Vega, 2002.

_____. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois da torre de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARZOLA, N. **Alfabetização**: o discurso dos métodos. In:LAMPERT, E. (org.) **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas:UNICAMP, 1996.

SANTOS, B. **A Crítica da razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto : Afrontamento, 2000.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra.** Queres ler? Bragança Paulista; Editora Universitária São Francisco, 2004.

VALKARDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, jul. – dez. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.